Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 9270410
Centre d'intérêt : 210

Dalceggio, Pierre.

Profil de l'étudiant universitaire / Pierre Dalceggio. -- Montréal : Université de Montréal, Service d'aide à l'enseignement, [1991?].
ii, 36 p. : ill. ; 21 cm. -- (L'Art d'enseigner)

Bibliogr. : p. 35-36.

ISBN 2-920096-24-9

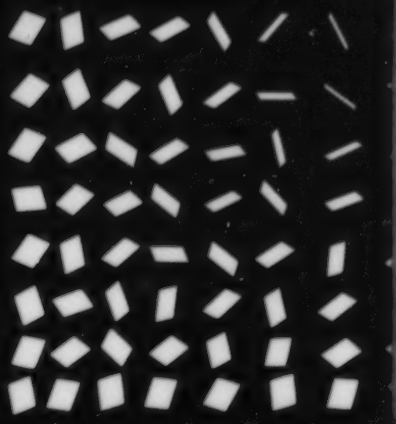
Vedette(s)-secondaire(s) : Université de Montréal. Service d'aide à l'enseignement

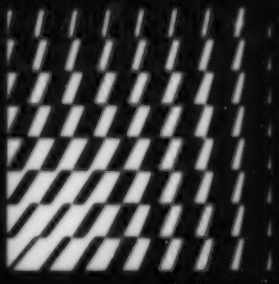
Descripteur(s) : Caractéristiques de l'étudiant * Etudiant * Style d'apprentissage * Habileté d'apprentissage * Méthode de travail * Travail intellectuel * Universitaire (Ordre d'enseignement)

L'objet principal de ce fascicule est de voir d'un peu plus près comment les étudiants diffèrent les uns des autres et de quelles façons ces variations influencent leurs façons d'apprendre. Une première partie se demande qui sont les étudiants? Une seconde se demande quels sont leurs styles d'apprentissage? Et une troisième s'interroge sur leurs habiletés à l'étude.

Type de document :

Pierre Dalceggio





L'Art d'enseigner

Service d'aide à l'enseignement

929040

L'ART D'ENSEIGNER

Profil de l'étudiant universitaire

Pierre Dalceggio

Service d'aide à l'enseignement
Université de Montréal

PROFIL DE L'ÉTUDIANT UNIVERSITAIRE

Tous droits réservés
Service d'aide à l'enseignement, Université de Montréal
3750, rue Jean-Brillant, bureau 415
C.P. 6128, SUCCURSALE «A»
Montréal (Québec) Canada H3C 3J7
Tél.: (514) 343-7087

Dépôt légal — 4e trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920096-24-9

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères vont à tous ceux et celles qui ont rendu possible la publication de ce document et en particulier, à mon collègue Jean-Marc Cyr, pour ses commentaires aussi judicieux que constructifs;
Huguette Touchette, coordonnatrice à la rédaction;
Réjean Labonté, qui m'a lu, corrigé, et souvent forcé à préciser ma pensée;
Huguette Bernier qui a effectué la saisie de texte et inscrit les corrections au micro-ordinateur;
Philippe Haché qui a effectué la mise en page au micro-ordinateur.

TABLE DES MATIÈRES

LES ÉTUDIANTS, QUI SONT-ILS? 1

Le «bon étudiant» 2

Les origines sociales 3

Les étudiants-adultes 3

Les étudiants handicapés 5

Les étudiants à problèmes 5

Le phénomène du multiculturalisme 5

Le niveau monte 6

L'École pour tous 8

LES STYLES D'APPRENTISSAGE 9

Selon la personnalité 9

Selon la façon de traiter l'information 10

Selon la façon d'entrer en communication avec les autres 12

Selon les préférences quant aux méthodes d'enseignement 20

LES HABILETÉS À L'ÉTUDE 23

La lecture 25

L'aptitude à rédiger 25

La recherche de l'information 26

La communication verbale 26

La gestion du temps 26

La concentration 26

L'aptitude à identifier et à résoudre des problèmes 28
La métacognition 28
La prise de notes 29
CONCLUSION: LA COMPÉTENCE ULTIME 33
BIBLIOGRAPHIE 35

Tous les étudiants apprennent-ils de la même façon? Quelle est la place des facteurs individuels et des facteurs culturels? Existe-t-il des lois universelles de l'apprentissage? Il semble bien que les processus de l'apprentissage fonctionnent un peu à la manière des processus de l'alimentation et de la digestion. Les mécanismes physiologiques de base sont les mêmes pour tous; cependant, la diète alimentaire optimale varie d'un individu à l'autre en raison des caractéristiques et des préférences propres à chacun. Ainsi en va-t-il des processus de l'apprentissage qui, s'ils sont fondamentalement les mêmes pour tous, s'actualisent en tenant compte des idiosyncrasies. L'objet principal de ce fascicule est de voir d'un peu plus près comment les étudiants diffèrent les uns des autres et de quelles façons ces variations influencent leurs façons d'apprendre.

LES ÉTUDIANTS, QUI SONT-ILS?

«Pour enseigner les mathématiques à Isabelle, ce qui est le plus important de connaître, c'est Isabelle.»

À la rentrée de 1990-1991, à l'Université de Montréal, deux étudiants sur trois sont des filles et la moitié de tous les étudiants font leurs études à temps partiel. Une majorité d'entre eux travaille à temps plein ou partiel. Beaucoup entretiennent des relations amoureuses, plus ou moins stables. La plupart des étudiants vivent dans un appartement qu'ils partagent avec un conjoint ou avec d'autres étudiants. Effet de la démocratisation, bon nombre d'étudiants sont les premiers dans l'histoire de leur famille à poursuivre des études avancées. Leur provenance ethnique est de plus en plus diversifiée. Bref, les étudiants des années 90 forment une masse de plus en plus hétérogène d'individus qui assument de plus en plus de responsabilités.

La société a changé, les étudiants ont changé, mais à l'université et dans une proportion parfois troublante, les mêmes cours sont donnés de la même façon depuis des décennies. Peut-être faudrait-il y reconnaître une cause importante de démotivation chez les étudiants. Une recherche effectuée en Allemagne de l'Ouest (Ritter, 1980) a montré que 50% des étudiants croient que ce qu'ils apprennent à l'université ne leur servira aucunement dans l'exercice de leur future profession. Consciente de cet état de fait, l'Université de Montréal vient d'annoncer une vaste opération qui devrait conduire à la révision de tous ses programmes d'études.

Mêmes jeunes, les étudiants sont plus adultes que ne l'étaient leurs ainées des années 60 et 70, tant par la diversité de leurs expériences que par l'ampleur de leurs responsabilités. Cela, en retour, suscite chez eux des tensions génératrices de stress. Qui plus est, le type d'organisation pédagogique fréquemment observé au sein des facultés et départements est de nature à amplifier le stress des étudiants. C'est typiquement au mois de mars que ceux-ci se retrouvent complètement surchargés de travail. Et la cause principale de cette surcharge, c'est l'accumulation simultanée des travaux qui portent à peu près tous la même échéance. En effet, les étudiants sont dans la presque impossibilité de planifier eux-mêmes leur session, puisque les informations et les outils de planification (attentes, exigences, objectifs, moyens d'évaluation, ressources d'apprentissage, etc.) sont aux mains des professeurs et que ces mêmes professeurs ne se concertent que très rarement dans le but de coordonner, ensemble, les travaux et la préparation des examens.

De plus, dans certains programmes particulièrement chargés, les étudiants sentent un impérieux besoin d'obtenir de hauts résultats dans des cours qui n'ont souvent que peu de signification pour eux. C'est dans ces contextes que les services d'aide aux étudiants recrutent l'essentiel de leur clientèle. L'effet combiné des facteurs que nous venons d'énumérer crée chez les étudiants des tensions importantes. Or, un stress trop fort a pour effet de faire réagir l'organisme au niveau musculaire plutôt qu'au niveau intellectuel. Ces étudiants peuvent alors éprouver céphalées, maux d'estomac, insomnie, incapacité de se concentrer, perte de motivation, etc. Dans les cas les plus graves, et il ne faudrait pas sous-estimer leur fréquence même si les chiffres précis nous font défaut, apparaissent les épuisements intellectuel (burn out), les dépressions, les tentatives de suicide.

Ce que les étudiants attendent avant tout de leurs professeurs, c'est une certaine qualité des relations interpersonnelles; et c'est aussi ce qui les déçoit le plus lorsque celle-ci fait défaut. L'attitude du professeur peut avoir un effet très significatif sur la motivation des étudiants. Les étudiants apprécient que les professeurs se préoccupent de savoir qui sont leurs étudiants, quelles sont leurs origines, leurs attentes, leurs préoccupations.

Tout comme les autres acteurs de la vie sociale, les étudiants des années 90 sont plus soucieux d'une certaine qualité de vie. Ils acceptent mal de devoir être toujours à la disposition des professeurs et des administrateurs et de se plier à toutes leurs exigences. L'étudiant autonome, ou celui qui veut le devenir, peut planifier son temps en fonction de ses autres activités, prendre de l'avance dans ses études, organiser son travail en fonction de son style d'apprentissage, pour autant qu'on lui en laisse la possibilité et une marge de manoeuvre suffisante.

Le «bon étudiant»

> *«Vous avez vécu, en fait, cinq jours par semaine, neuf mois par an, à l'intérieur de l'enceinte sacrée de l'école et vous avez continué ainsi année après année, en général sans interruption. Les employés du gouvernement et de l'industrie ont de bonnes raisons de croire que vous ne renverserez pas l'ordre auquel vous vous êtes soumis avec confiance pendant que vous complétiez vos rites d'initiation».*[*]
> Yvan Illich

[*] Conférence prononcée lors de la cérémonie de remise de diplômes à l'université de Porto Rico, 1969.

A l'Université, tout se passe comme si on croyait que «la capacité de réussir à des examens constitue le meilleur critère de sélection des étudiants et d'appréciation de leur valeur professionnelle future» (Rogers, 1969); tout se passe également comme si l'on croyait possible de «produire des savants créatifs à partir d'étudiants passifs» (Rogers, 1969).

Le bon étudiant est à l'écoute des moindres indices que laisse échapper le professeur, il remet toujours ses travaux à temps. En fait, il en fait plus que ce qu'on lui demande, mais toujours dans le sens de ce qu'on lui demande. Comment s'étonner, dès lors, que la réussite scolaire soit un si mauvais indice de la réussite professionnelle où l'on valorise surtout des qualifications comme l'initiative, la créativité, la capacité de prendre des décisions, de travailler avec d'autres et d'y générer des relations interpersonnelles harmonieuses et fertiles.

Les origines sociales

On a pu observer des différences entre des étudiants provenant de classes sociales différentes (Bloom, 1971). Ces différences relèvent surtout du domaine des attitudes et sont sans doute en relation avec la notion d'image ou de modèle. Elles ont principalement trait:

- au développement du langage;
- à la motivation à étudier le plus longtemps possible;
- aux dispositions à travailler dans la poursuite d'objectifs lointains;
- aux dispositions à travailler pour obtenir l'approbation du professeur;
- à l'acceptation des tâches d'apprentissage telles qu'établies par l'École et ce, avec un minimum de réticences.

Les étudiants-adultes

> *«ils cherchent surtout à comprendre et à résoudre leurs problèmes dans leur situation; il est donc très rare que la réponse à ces problèmes se trouve dans des contenus préfabriqués. Le plus souvent, au contraire, la formation de l'adulte a pour objet de lui permettre de mieux définir ses problèmes, de mieux les situer, de mieux se situer».*
> B. Schwartz

Des changements importants dans la composition démographique du groupe-classe ne vont pas sans causer certaines surprises. Les professeurs se retrouvent de plus

en plus devant des classes d'étudiants âgées de 30 à 40 ans. Or, ces étudiants connaissent leurs besoins, poursuivent des objectifs précis ou cherchent à résoudre des problèmes particuliers.

Plus on vieillit, moins on apprend par imitation et mémorisation. L'acte d'apprentissage de l'adulte en est essentiellement un de synthèse, d'évaluation, d'études individuelles et de découverte (Davies, 1976). Les prétendues difficultés de mémorisation des adultes n'ont jamais été clairement démontrées. On sait, par contre, que la mémoire chez les adultes est davantage susceptible d'être perturbée dans des conditions difficiles. Il est, par ailleurs, plus difficile pour un adulte de «désapprendre»; sa résistance aux changements est plus forte, ses valeurs sont plus rigides, ce qui engendre des attitudes de méfiance devant la nouveauté. Un adulte étudie, avant tout, pour accroître ses connaissances et ses compétences (Knox, 1986). Il est davantage préoccupé d'apprendre que d'obtenir de bonnes notes; il se soucie peu d'être noté, mais apprécie d'être guidé.

Les adultes n'apprennent que s'ils le veulent bien et qu'ils en ressentent le besoin. La pratique et la résolution de problèmes réels sont des approches qu'ils privilégient tout particulièrement. Leur expérience affecte leur façon d'apprendre. Enfin, ils apprennent mieux lorsque l'atmosphère est détendue (Galligani, 1981). De nature individualiste, les adultes préfèrent les modes d'enseignement qui font appel à leur participation active (Knox, 1986), comme par exemple, le séminaire, les discussions, les études de cas, la réalisation de projets et, d'une façon générale, toutes les méthodes qui sont axées sur la découverte.

Quelles sont les différences majeures entre les étudiants adultes et leurs cadets, les étudiants dits «réguliers»? Chez les plus jeunes, on a pu observer un niveau général de tension et d'anxiété nettement plus élevé. Les jeunes manifestent moins d'intérêt pour les cours, sont plus compétitifs entre eux et misent moins sur la participation en classe (Claxton, Murrell, 1987). La question à se poser serait, alors: «pourquoi les jeunes manifestent-ils ces attitudes?» Sont-ce là les caractéristiques propres de la jeunesse? Ou sont-ce, plutôt, les séquelles découlant de l'enseignement qu'ils ont reçu et de l'organisation pédagogique qui les a encadrés?

S'il est une conclusion qu'il faut tirer de l'andragogie (science et pratique de l'éducation des adultes), c'est que les principes et pratiques pédagogiques qui y sont considérés comme bons pour les adultes, sont également bons pour les plus jeunes, qui y trouvent immanquablement leur compte lorsqu'appliqués à l'enseignement qu'on leur donne. C'est un peu comme la diète bien équilibrée qu'on prescrit aux personnes obèses ou diabétiques; ne constitue-t-elle pas, par ailleurs, le régime idéal pour ceux qui sont en santé et qui souhaitent le demeurer?

Les étudiants handicapés

Chacun des étudiants présentent un ensemble de caractéristiques particulières. Le handicap de tel étudiant n'est qu'une caractéristique supplémentaire dont on doit tenir compte, mais qui n'en fait pas un être à part. Un sentiment de malaise de la part du professeur peut nuire à l'apprentissage de l'étudiant handicapé, surtout si son handicap est récent. L'expérience d'un sentiment de pitié réduit la personne à son handicap. Toutefois, il ne s'agit pas de faire comme si le handicap n'existait pas. Il est, au contraire, préférable d'entrer en contact avec l'étudiant handicapé pour mieux le connaître et, par la suite, sans pour autant abaisser les standards et les exigences du cours, de faire preuve d'imagination et de souplesse pour s'ajuster à ses besoins particuliers. Une telle démarche a comme effet de créer une atmosphère propice à l'apprentissage. Bien que conçue, à l'origine, pour l'étudiant handicapé, c'est tous les étudiants qui en profiteront.

Les étudiants à problèmes

Les sarcasmes et l'ironie peuvent soulever l'agressivité de certains étudiants. Tous ne prisent pas également l'humour, surtout si ce sont eux qui doivent en faire les frais! Plutôt que d'affronter un étudiant dont on sent qu'il est sur le point d'exploser, mieux vaut l'écouter avec bienveillance et par le jeu du miroir, tenter de faire tomber son agressivité.

Tout ce qui tourne autour des notes et de l'évaluation risque de devenir un sujet chaud. Il est essentiel, dès les premiers cours, de voir à ce que les règles du jeu soient clairement établies, connues et comprises par tous. Selon l'Ombudsman de l'Université de Montréal, les ambiguïtés qui persistent sur ces questions constituent une cause importante de conflits entre professeurs et étudiants. Lors des séances d'évaluation, il faut à tout prix éviter les surprises. Après les séances d'évaluation, le professeur aurait avantage à essayer de justifier, le plus possible, les notes faibles (par exemple, en annotant abondamment les travaux), de façon à laisser moins de prise à d'éventuelles récriminations.

Le phénomène du multiculturalisme

Pour autant que les méthodes pédagogiques utilisées permettent d'en tirer tout le bénéfice, l'apport que constitue la rencontre d'une diversité de cultures peut s'avérer d'une richesse insoupçonnable. Pourtant, la vie de tous les jours nous en fait également voir les difficultés et les embûches. Par rapport au phénomène multiculturel, et à cause de sa relative nouveauté chez nous, notre culture interethnique demeure encore embryonnaire. A cause de cette carence, il est bon

de se méfier de ses propres réactions face à des comportements d'autrui qui pourraient nous apparaître comme «bizarres», du moins à première vue. Les différences culturelles sont souvent profondes et rarement évidentes de prime abord; elles sont toutes en nuances et en subtilité», jusqu'au jours où éclate le problème que personne n'avait pourtant vu venir.

En français, on dit: «j'ai manqué le train». En arabe, on dit: «le train est parti sans moi». Simple différence dans l'expression? Ou plutôt, conception profondément différente de la notion de responsabilité? L'expression «j'ai manqué le train», implique une notion de faute personnelles, alors que l'expression «le train est parti sans moi», implique la responsabilité de l'événement à l'organisation. On peut facilement imaginer une multitude de situations pédagogiques où des conceptions aussi différentes sur des sujets aussi fondamentaux peuvent être sources d'équivoques, de malentendus, voire même de conflits.

Pour l'Africain traditionnel, ce qui appartient à l'un, appartient à tous. Cette attitude relève davantage d'un sens poussé du partage que d'un communisme institutionnel. L'Africain est toujours prêt à donner un coup de main, surtout si un collègue se retrouve en situation difficile. Ceux qui ont vécu en Afrique savent qu'une personne agée, pauvre ou malade, n'est jamais laissée à elle-même. Partager la nourriture en période de famine... partager les connaissances en période d'examens, quelle est la différence? Est-ce tricher que de tendre la main à quelqu'un qui a besoin de nous? On aurait tort de prendre pour acquis (ce que nous faisons fréquemment) qu'une notion occidentale comme celle du plagiat est d'emblée comprise et instantanément intégrée par des étudiants qui proviennent de cultures dans lesquelles les valeurs préconisées sont, ou bien différentes des nôtres, ou bien vécues différemment.

On constate, ici encore, la nécessité pour un professeur d'entretenir avec ses étudiants un dialogue constant, de faire preuve d'ouverture et enfin, de communiquer clairement les règles du jeu.

Le niveau monte

> *«L'Université accepte trop de gens qui n'ont pas la formation nécessaire pour entreprendre des études universitaires.»*
> *«La culture générale des étudiants est dans un état de sous-développement évident.»*
> (Remarques de deux nouveaux professeurs)

L'un des préjugés universitaires les plus tenaces vient d'être débusqué. C'est prouvé: LE NIVEAU MONTE! Il deviendra plus difficile pour certains professeurs de rejeter sur le dos de leurs étudiants le fardeau de leurs piètres performances.

Le niveau monte, telle est la conclusion d'une enquête menée par Le Monde. «La réponse est claire et sans bavures: aux différentes étapes du cursus scolaire, les jeunes sont beaucoup plus performants que leurs aînés». «Les enquêtes convergent: à degré égal de formation, scolairement, les jeunes sont plus performants qu'il y a vingt ans. Ils sont aussi beaucoup plus nombreux à décrocher des diplômes. Le doute n'est plus permis: le niveau monte.» (Le Monde de l'Éducation, janvier 1989).

Ces recherches, bien que récentes, convergent toutes vers la même conclusion. Ainsi, en arithmétique, contrairement à ce que l'on croit généralement, les étudiants calculent aussi bien qu'il y a vingt ans. En algèbre, les étudiants d'aujourd'hui surpassent leurs aînés (Robin, Barrier, 1985). En français (orthographe), on a comparé les élèves français de 1875 à ceux de 1987 (un même texte de Fénelon donné en dictée aux deux groupes). Les auteurs de la recherche (Chervel, Manosse, 1989) n'ont pas trouvé de différences entre les deux groupes.

Dans une entrevue accordée au Monde de l'Éducation (janvier 1989), les auteurs d'un récent livre sur cette question ont fait le point, dont voici l'essentiel du propos: «Il n'est pas raisonnable de comparer les bacheliers des années 60 avec ceux d'aujourd'hui, puisque ces derniers sont beaucoup plus nombreux. La vraie question est la suivante: les 30% les plus instruits d'aujourd'hui en savent-ils plus ou moins que les 30% les plus instruits d'il y a 20 ans? La réponse ne fait pas de doute, c'est plus» (Beaudelot, Establet, 1989).

Que la culture des jeunes ait changé, cela ne fait aucun doute. Entre cinq et 18 ans, le jeune américain aura passé 15 000 heures devant la télé, par rapport à 11 500 à l'école (Neil Postman, 1979). Entre la télé et l'école, son espace est meublé de musique rock, de jeux vidéo et de langage informatique. Il est bien certain que, dans ce contexte, les traditionnels indicateurs de culture ne fonctionnent plus. La culture était jadis relativement stable et variait peu d'une génération à l'autre. Ce n'est plus vrai. Parce qu'ils ont bénéficié d'un contexte beaucoup plus ouvert, dynamique et varié que leurs aînés (en raison, surtout, du développement des technologies de l'information), les jeunes ont développé une culture plus importante, même si le temps et le recul leur faisant défaut, ils n'ont pas toujours réussi à en intégrer les éléments. La culture, c'est ce qu'une génération acquiert et produit en termes de normes, de valeurs, de croyances, de pratiques, et qui en retour, exerce un effet déterminant sur les attitudes et les comportements. Si la culture traditionnelle était davantage le fruit d'une acquisition, se pourrait-il que la culture actuelle soit davantage celui d'une production?

L'École pour tous

On a pu démontrer (Guskey, Monsaas, 1979) (Bloom, 1971) (Keller, 1974) que pour autant qu'on leur en donne le temps et qu'on utilise des moyens adéquats, la majorité des étudiants ont ou peuvent développer les aptitudes nécessaires pour atteindre des objectifs pédagogiques à un niveau élevé. On aura compris que des moyens adéquats sont des moyens qui respectent et qui intègrent la culture et les caractéristiques individuelles de ceux à qui ils sont destinés. Quant aux aptitudes, on a depuis longtemps cessé de croire qu'elles étaient innées. «...les dons ne sont plus considérés comme le facteur qui détermine la capacité d'apprendre et les performances dans les études, mais également comme leurs conséquences.» (Schwartz, 1973).

Il n'est pas du tout question de nier l'existence des différences individuelles, mais de les envisager d'un autre point de vue. Plutôt que de s'en servir pour écarter des candidats, il s'agirait de les utiliser pour améliorer notre enseignement à ces mêmes candidats, en considérant les aspects particuliers de leurs styles d'apprentissage.

LES STYLES D'APPRENTISSAGE

> *«If a man does not keep pace with his companions, perhaps it is because he hears a different drummer.»*
> Henry David Thoreau (1817-1862)

Très souvent, les professeurs ne se rendent pas compte qu'ils favorisent certaines catégories d'étudiants. Ils croient pourtant traiter tous les étudiants de la même façon. Et c'est justement là que le problème se pose, parce que les étudiants sont différents les uns des autres. Traiter tout le monde de la même façon, c'est traiter tout le monde à sa façon et, par conséquent, favoriser ceux qui nous ressemblent le plus.

La motivation, le renforcement et tous les éléments de l'apprentissage, bien qu'existant pour tous, sont vécus différemment par chacun. Les besoins et les intérêts changent d'une personne à l'autre. Chacun a sa façon de percevoir, de penser, de se souvenir ou de résoudre des problèmes. Or, ce sont les caractéristiques de la personnalité qui déterminent ce qu'une personne apprend le mieux et comment elle l'apprend mieux.

Le style d'apprentissage, c'est la manière personnelle d'entrer en contact avec son environnement, de le percevoir, d'en saisir le sens, de l'interpréter et d'y réagir. Les styles d'apprentissages ou styles cognitifs, à ne pas confondre avec les habiletés intellectuelles, sont donc aussi tributaires des influences culturelles.

On distingue quatre niveaux de styles d'apprentissage, selon qu'on considère les différences individuelles quant à: (1) la personnalité, (2) la façon de traiter l'information, (3) la façon de vivre les interactions sociales, (4) les préférences quant aux méthodes d'enseignement.

Selon la personnalité

Les caractéristiques fondamentales de la personnalité servent de substrat aux autres dimensions. Ce sont elles qui nous prédisposent à agir dans tel ou tel sens et en adoptant tel ou tel style. On a toujours reconnu l'existence des actifs et des passifs, celle des émotifs et celle des réfléchis. C'est d'ailleurs de cette constatation que sont nées, aux Indes, il y a quelques 2 500 ans, les quatre voies du Yoga, telles que

décrites dans le Bhagavad Gita. Plus près de nous, la typologie de Holland (Claxton, Murrell, 1987), développée à l'origine pour le choix de carrière, reconnaît six types de personnalité, chacune ayant son style, ses idiosyncrasies.

Typologie de Holland

1. Le réaliste. Il est intéressé par tout ce qui est concret, par tout ce qui est pratique.
2. L'investigateur. Il a un penchant pour les activités scientifiques ou académiques. Sa pensée est analytique. C'est l'intellectuel par excellence.
3. Le social. Aider et rendre service sont une préoccupation constante. Il aime bien montrer des choses aux autres. Il sait se montrer collaborateur et amical.
4. Le conventionnel. Il fonctionne bien dans un environnement structuré. C'est une personne d'ordre qui aime les choses claires et précises.
5. L'entrepreneur. C'est un ambitieux et un organisateur qui aime diriger et exercer son autorité sur d'autres personnes.
6. L'artiste. Il aime agir pour la beauté du geste. Il est imaginatif, émotif et autonome.

D'autres modèles, plus simples, ne proposent que deux dimensions. On opposera, ainsi, la personnalité impulsive, à la personnalité réflexive, cette dernière ayant tendance à considérer plusieurs solutions, alors que l'impulsif est plutôt porté à adopter une solution de façon hâtive. On remarque que la «pression» tend à amplifier ces caractéristiques. Or, l'utilisation de questionnaires à choix multiples (QCM) à temps contrôlé est reconnue comme étant génératrice de tensions. Les QCM s'avèrent donc peu révélateurs de ce qu'une personne sait vraiment, puisque les impulsifs n'y sont pas encouragés à la réflexion et que les réflexifs n'ont jamais le temps de terminer à temps.

Enfin, on a pu observer que les personnes qui ont un grand besoin d'accomplissement ont tendance à poursuivre des objectifs à long terme, alors que ceux chez qui ce besoin est moins fort ont plutôt tendance à privilégier des objectifs à plus court terme.

Selon la façon de traiter l'information

Avec les cognitivistes, nous avons appris que les informations ne sont pas stockées en mémoire à la manière d'objets remisés dans un tiroir, mais qu'elles sont l'objet

de manipulations intellectuelles complexes. Ici encore, ces manipulations portent l'étiquette personnalisée de leur auteur. Certains adoptent une approche globale, alors que d'autres ont une approche plus relationnelle (Claxton, Murrell, 1987).

Le globaliste se donne un cadre général d'interprétation, au moyen duquel il traite l'information nouvelle. Cette approche l'amène à considérer les multiples aspects d'une situation. Il effectue de nombreuses connexions, par exemple, entre l'aspect pratique et l'aspect théorique d'une question. Il procède par analogies. Il est porté à faire des synthèses. Poussée à l'excès, cette dimension condamne la personne à l'éparpillement, au touche-à-tout, à l'absence totale d'approfondissement.

C'est sur les divers éléments d'une situation, qu'à l'opposé, le relationel porte son attention. Il considère habituellement ces éléments deux à deux et établit entre eux des relations simples; un peu comme les deux pièces d'un casse-tête qu'on jouxte sans se soucier de la configuration d'ensemble. Cet analyste établit des relations de type logique, plutôt qu'analogique. Chez ceux qui cultivent cette dimension à outrance, les arbres en viennent à occulter la forêt!

Cette opposition entre l'approche globale et l'approche analytique prend davantage de relief lorsqu'on la met en relation avec la théorie de la dépendance du champ («field dependence») (Pincher, 1985). Cette théorie rend compte du degré d'influence qu'exerce l'environnement dans lequel se trouve un objet, sur notre perception de ce même objet.

On remarque que le globaliste est également dépendant du champ; c'est donc une personne qui, ayant tendance à saisir une situation dans son ensemble, risque d'en sous-évaluer les éléments les plus significatifs. Quant au rationnel, s'il risque parfois de perdre de vue l'ensemble du problème, il se révèle plus habile à en relever chacun des éléments.

On pourrait, une fois encore, être tentés de faire l'hypothèse de l'existence de liens quelconques entre le globalisme et prédominance du cerveau droit et, rationnalisme et prédominance du cerveau gauche. Contentons-nous, pour l'instant, de souligner que les globalistes (dépendants du champ) sont davantage attirés par les humanités et les sciences sociales. Ils sont très sociables, apprennent mieux lorsque le contenu est relié à un contexte social et travaillent mieux lorsqu'encadrés par un professeur. Quant aux analystes (indépendants du champ), on les retrouve plutôt dans les disciplines scientifiques. Leur orientation est moins personnalisée et ils travaillent mieux lorsqu'on les laisse tranquilles.

Mentionnons, enfin, que selon les recherches effectuées à ce jour (Claxton, Murrell, 1987), des différences reliées au sexe, de même qu'à la culture, existeraient quant aux dimensions pré-citées. Comme, par ailleurs, et nous y reviendrons bientôt, il

semble y avoir plus de compatibilité entre étudiants et professeurs de profils voisins, on imagine facilement l'importance des conséquences possibles de cet état de faits.

Selon la façon d'entrer en communication avec les autres

C'est sans doute à ce niveau que les différences individuelles sont les plus perceptibles. Pour introduire à ces différents modes de communiquer, nous vous proposons dans les pages qui suivent un test que vous pourrez passer vous-même ou que vous pourrez administrer à vos étudiants pour prendre le pouls de votre groupe. Ce test est conçu à partir d'une typologie, en six catégories, basée sur les attitudes et les comportements fondamentaux.

La dépendance du champ (Claxton, Murrell, 1987)

La tige et le cadre

Dans cette expérience, le sujet est assis dans une pièce obscure. On lui présente, sur un écran, une tige lumineuse dans un cadre lumineux. La tige et le cadre peuvent être inclinés indépendamment l'un de l'autre. On demande au sujet de placer la tige à la position verticale, alors que le cadre est plus ou moins incliné, dans un sens et dans l'autre.

Certains sujets ont tendance à aligner la tige dans l'axe du cadre, même lorsque celui-ci est incliné. D'autres le placent à la verticale, peu importe la position du cadre.

Or, les recherches ont démontré que les personnes influencées par la position du cadre sont également influençables (dans leurs sentiments, leurs attitudes) par le «cadre» social dans lequel elles se trouvent.

Tableau 1

Découvrez votre style d'apprentissage

(Ce test est une adaptation du test original de Grasha-Reichman, réalisée à l'Institute for Research and Training in Higher Education, University of Cincinnati. (Berquist-Phillips, 1975) La traduction est de nous. Le test est libre de tous droits d'auteurs.)

En répondant à ce questionnaire, référez-vous à l'ensemble des cours que vous avez déjà suivis, et non pas à un cours en particulier.

Inscrivez vos réponses sur le questionnaire (qui peut être photocopié). A la gauche de chaque énoncé, inscrivez le chiffre qui exprime le mieux votre sentiment.

Inscrivez 1, si vous êtes fortement en désaccord.
Inscrivez 2, si vous êtes en désaccord.
Inscrivez 3, si vous êtes plus ou moins d'accord.
Inscrivez 4, si vous êtes d'accord.
Inscrivez 5, si vous êtes fortement d'accord.

____ 1. J'ai acquis la plus grande partie de mes connaissances par mes propres moyens.

____ 2. J'ai de la difficulté à fournir une attention soutenue durant les cours.

____ 3. Les interventions des autres étudiants me sont plutôt utiles pour comprendre la matière du cours.

____ 4. Je pense qu'un professeur qui laisse ses étudiants faire tout ce qu'ils veulent, ne remplit pas ses fonctions adéquatement.

____ 5. J'aime bien que les autres étudiants le sachent, lorsque j'ai réalisé un bon travail.

____ 6. J'essaie de participer autant que possible à toutes les activités d'un cours.

____ 7. J'étudie ce qui est important pour moi, et pas nécessairement ce que le professeur considère comme important.

____ 8. Je vais au cours davantage par devoir que par plaisir.

____ 9. Apprendre à travailler avec les autres est un aspect important des cours.

____ 10. J'accepte bien le plan de cours du professeur.

____ 11. Pour réussir en classe, il me faut parfois jouer du coude.

____ 12. Je n'ai aucune difficulté à fournir une attention soutenue en classe.

____ 13. Je crois être en mesure de juger quelles sont les choses importantes dans un cours.

____ 14. Ne pas comprendre le contenu d'un cours ne m'empêche pas de dormir.

____ 15. Pour apprendre plus, je crois que les étudiants ont avantage à partager leurs idées plutôt que de les garder pour eux-mêmes.

____ 16. Je crois que les professeurs devraient établir clairement ce qu'ils attendent des étudiants.

____ 17. Pour réussir dans leurs études, les étudiants ont avantage à faire preuve d'agressivité.

____ 18. Il m'est plus profitable de suivre mes cours que de rester à la maison.

____ 19. Mes idées, sur un sujet quelconque, valent souvent celles qu'on peut trouver dans les livres.

____ 20. En dehors des heures de cours, je consacre le moins de temps possible à mes études.

____ 21. J'aime préparer mes examens avec d'autres étudiants.

____ 22. J'aime les examens qui sortent tout droit du manuel.

____ 23. Pour obtenir un diplôme, j'ai le sentiment d'être en compétition avec les autres étudiants.

____ 24. Si je vais aux cours, c'est pour apprendre.

____ 25. Je suis confiant dans mes capacités d'assimiler un contenu important.

____ 26. Les études ne m'intéressent pas vraiment.

____ 27. On devrait encourager les étudiants à travailler ensemble.

____ 28. La matière présentée dans les manuels et dans les cours est judicieusement choisie.

____ 29. J'aime me faire remarquer par le professeur.

____ 30. Les cours sont généralement intéressants.

____ 31. J'aime bien avoir l'occasion de réfléchir sur un sujet, avant que celui-ci ne fasse l'objet d'un cours.

____ 32. Le sujet des cours ne m'emballe que rarement.

____ 33. Je préfère les travaux exécutés en équipe.

____ 34. Avant de m'engager dans un projet relatif au cours, j'essaie d'obtenir l'approbation du professeur.

____ 35. Pour réussir dans un cours, il me faut gagner l'attention du professeur, en rivalisant avec les autres étudiants.

____ 36. Je termine mes travaux avant de poursuivre d'autres lectures qui m'intéressent.

____ 37. Je n'aime pas qu'un cours soit très structuré.

____ 38. J'ai renoncé à essayer d'apprendre quoi que ce soit en classe.

____ 39. J'aime entendre le point de vue des autres étudiants sur les sujets qui sont soulevés pendant les cours.

____ 40. Je crois que les professeurs sont les meilleurs juges de ce qui est important dans un cours.

____ 41. Lors de discussions en classe, j'ai le sentiment de devoir lutter pour faire valoir mes idées.

____ 42. Les cours en valent vraiment la peine.

____ 43. J'étudie mes examens et je fais mes travaux seul.

____ 44. J'ai le sentiment que les cours sont généralement ennuyants.

____ 45. Je préfère réaliser les travaux en groupe plutôt que seul.

____ 46. Je fais mon possible pour suivre les consignes du professeur dans la réalisation de mes travaux.

____ 47. Je m'efforce d'être le premier à trouver la réponse à un problème ou à une question.

____ 48. J'ai hâte d'approfondir les sujets vus en classe.

____ 49. Je fais mes travaux à ma façon, sans me préoccuper des autres.

____ 50. Lorsque je manque un cours, je n'ai pas l'impression d'avoir manqué grand chose.

____ 51. J'aime poursuivre la discussion sur les sujets abordés en classe avec les autres étudiants.

____ 52. J'hésite à réfléchir ou à travailler sur des questions qui n'ont pas encore été abordées en classe ou dans les lectures obligatoires.

____ 53. Un étudiant se fait du tort à lui-même en partageant ses notes de cours ou ses idées avec les autres, à la veille d'un examen.

____ 54. En suivant un cours, j'ai vraiment le sentiment d'apprendre.

____ 55. Trop de travaux obligatoires empêchent les étudiants de développer une pensée personnelle.

____ 56. J'étudie uniquement pour obtenir le diplôme.

____ 57. Je m'efforce de personnaliser mes rapports avec les autres étudiants.

____ 58. De trop nombreuses discussions en classe empêchent le professeur de couvrir la matière.

____ 59. J'aime savoir que j'ai mieux réussi que les autres étudiants de mon groupe.

____ 60. Je fais mes travaux, que ceux-ci soient intéressants ou pas.

____ 61. Mes idées sur le contenu des cours sont souvent aussi bonnes que celles du professeur.

____ 62. Je m'assoie de façon à passer inaperçu du professeur.

____ 63. Je pense que professeurs et étudiants devraient entretenir des relations telles qu'un étudiant se sente libre d'indiquer à son professeur que son cours comporte certaines faiblesses.

____ 64. En faisant ce qui dit le professeur, je suis sûr d'apprendre ce qui est important.

____ 65. Je pense que les étudiants devraient être classés selon leurs résultats scolaires.

____ 66. Je suis mes cours du mieux que je peux.

____ 67. Je n'aime pas qu'un professeur me dise ce que je dois apprendre.

____ 68. Je travaille juste assez pour obtenir la note de passage.

____ 69. J'aime bien les cours qui invitent les étudiants à discuter du contenu.

____ 70. Je ne m'attarde pas souvent à étudier des choses en dehors du manuel ou des cours.

____ 71. J'aime connaître les résultats qu'obtiennent les autres aux examens.

____ 72. J'ai l'impression de retirer quelque chose de positif des cours.

____ 73. J'aime les cours dans lesquels les étudiants sont libres d'étudier des sujets qui les intéressent.

____ 74. Je préfère que le professeur me laisse tranquille.

____ 75. L'apprentissage devrait être le résultat d'une coopération entre professeurs et étudiants.

____ 76. Le professeur devrait clairement indiquer la matière à apprendre.

____ 77. Je n'aide les autres étudiants qu'à condition que cela ne me nuise pas.

____ 78. Je m'assieds de façon à bien voir et bien entendre le professeur.

____ 79. Lorsqu'un sujet abordé en classe m'intéresse, j'essaie de l'approfondir davantage par moi-même.

____ 80. Dans un cours, l'une des choses qui m'apparaissent les plus importantes, c'est la facilité avec laquelle je puis obtenir une bonne note.

____ 81. Je tente d'aider les étudiants qui ont de la difficulté à comprendre.

____ 82. J'aime les cours qui sont très structurés.

____ 83. Je n'aime pas que le professeur dévie de son sujet.

____ 84. Je travaille mes lectures jusqu'à ce que j'aie le sentiment de bien comprendre.

____ 85. J'ai mon idée sur l'allure que devrait prendre un cours.

____ 86. Je pense que mes études n'ont aucun rapport avec ce que je veux faire lorsque je serai diplômé.

____ 87. Je me reconnais une responsabilité d'aider les autres à apprendre.

____ 88. Je m'efforce de consigner tout ce que dit le professeur dans mes notes de cours.

____ 89. J'essaie de faire de meilleurs travaux que les autres.

____ 90. Je fais mes travaux le plus tôt possible.

Feuille des résultats

Les nombres, ci-dessous, correspondent aux numéros des énoncés du questionnaire. À côté de chacun, inscrivez le chiffre (1 à 5) que vous avez attribué à l'énoncé. Puis, additionnez les chiffres dans chaque colonne. Les totaux vous fournissent une indication quant au(x) style(s) d'apprentissage qui vous caractérise(nt) le mieux. Ces catégories sont décrites par la suite.

Indépendant	Fuyant	Collaborateur	Dépendant	Compétitif	Participant
01 ...	02 ...	03 ...	04 ...	05 ...	06 ...
07 ...	08 ...	09 ...	10 ...	11 ...	12 ...
13 ...	14 ...	15 ...	16 ...	17 ...	18 ...
19 ...	20 ...	21 ...	22 ...	23 ...	24 ...
25 ...	26 ...	27 ...	28 ...	29 ...	30 ...
31 ...	32 ...	33 ...	34 ...	35 ...	36 ...
37 ...	38 ...	39 ...	40 ...	41 ...	42 ...
43 ...	44 ...	45 ...	46 ...	47 ...	48 ...
49 ...	50 ...	51 ...	52 ...	53 ...	54 ...
55 ...	56 ...	57 ...	58 ...	59 ...	60 ...
61 ...	62 ...	63 ...	64 ...	65 ...	66 ...
67 ...	68 ...	69 ...	70 ...	71 ...	72 ...
73 ...	74 ...	75 ...	76 ...	77 ...	78 ...
79 ...	80 ...	81 ...	82 ...	83 ...	84 ...
85 ...	86 ...	87 ...	88 ...	89 ...	90 ...
Total:	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total:**	**Total:**

Les styles d'apprentissage: définition des catégories

Le style indépendant

Ce style est caractéristique de l'étudiant qui aime penser par lui-même. S'il préfère travailler seul, il prête, par contre, volontiers attention en classe aux idées des autres. Il étudie ce qu'il croit être important et se

montre confiant dans ses capacités d'apprendre. Il aime les tâches qui lui permettent de réfléchir, les méthodes pédagogiques qui sont centrées sur l'étudiant, de même que celles qui lui permettent d'aller à son propre rythme.

Le style fuyant

Cet étudiant n'est absolument pas intéressé par les cours traditionnels. En classe, il ne participe ni avec les étudiants ni avec les professeurs. Il est tout à fait indifférent, et parfois même très stressé par ce qui se passe en classe.

Le style collaborateur

Il croit que c'est en partageant ses idées et ses talents avec les autres qu'il peut apprendre le plus. Il collabore volontiers avec les professeurs et avec les autres étudiants. Il aime travailler avec d'autres personnes. La salle de classe lui est un lieu d'interactions sociales autant qu'un lieu pour apprendre le contenu des cours. Il affectionne particulièrement les discussions en petits groupes.

Le style dépendant

Cet étudiant démontre peu de curiosité intellectuelle. Il se contente d'apprendre la matière au programme. Il compte sur les autres étudiants et sur le professeur pour lui fournir structure et soutien. Il cherche conseil auprès des figures d'autorité et voudrait qu'on lui dise quoi faire. Il préfère les méthodes pédagogiques centrées sur le professeur, duquel il attend des indications très précises pour le guider dans la réalisation de ses travaux.

Le style compétitif

C'est le style de l'étudiant qui étudie pour obtenir de meilleures notes que les autres. Il se sent obligé de concurrencer les autres pour obtenir des récompenses, qu'il s'agisse de bonnes notes ou de l'approbation du professeur. Il n'y a, pense-t-il, que des gagnants et des perdants et il doit toujours être parmi les gagnants. Il peut s'accommoder de plusieurs méthodes pédagogiques, en autant que celles-ci soient centrées sur le professeur.

Le style participant

Ce style est caractéristique de l'étudiant qui aime l'école et qui a à coeur d'apprendre le contenu des cours. Il se sent responsable de tirer le maximum des cours et participe activement lorsqu'invité à le faire. Il sent qu'il est de son devoir de s'engager le plus possible dans les activités reliées au cours et ne s'aventure que très rarement en dehors des limites de celui-ci. L'étudiant-participant aime les discussions en classe ainsi que les professeurs qui font de bonnes analyses et de bonnes synthèses.

Selon les préférences quant aux méthodes d'enseignement

Les protagonistes de cette approche se sont efforcés de créer des contextes pédagogiques dans lesquels il était possible de respecter les profils d'apprentissage des étudiants, en leur proposant plusieurs voies possibles. Il ont d'ailleurs pu établir que lorsque le profil d'apprentissage est respecté, les étudiants obtiennent de meilleures notes et leur niveau d'anxiété se trouve abaissé (Claxton, Murrell, 1987). De plus, le fait de connaître leur profil aide les étudiants à développer des stratégies d'études plus efficaces et plus diversifiées.

Dans le milieu de l'enseignement supérieur francophone, il convient de souligner l'intérêt des travaux de Lamontagne qui, partant des travaux de Hill, en a à la fois élargi le cadre et adapté et validé des instrument pour ce milieu particulier (Lamontagne, 1983). L'approche de Lamontagne a le double avantage d'intégrer les quatre dimensions dont nous venons de faire état et d'être essentiellement pratique. Des tests, avec documentation d'accompagnement et programmes informatiques de traitement des résultats, ont été créés dans le contexte du Service pédagogique de l'Université de Montréal et de l'IRPA (Institut de recherche sur le profil d'apprentissage).

Pour Lamontagne, l'apprenant doit en venir à s'approprier son profil d'apprentissage pour en faire un outil de promotion pédagogique et social. L'étudiant, se connaissant mieux lui-même, devient plus à même de faire des choix éclairés et d'opter pour des situations qui lui conviennent davantage. De plus, la connaissance de son propre profil d'apprentissage lui fournit des instruments qui le rend davantage apte à faire face aux situations dans lesquelles il se sentirait moins à l'aise.

Lorsque les professeurs ont une meilleure connaissance des styles d'apprentissage, ils sont plus en mesure d'aider leurs étudiants à prendre conscience de leur propre façon d'apprendre. Or, une telle prise de conscience peut avoir plusieurs effets bénéfiques: les étudiants apprennent plus efficacement; ils peuvent aller au delà des limites que leur impose leur façon habituelle de fonctionner; ils travaillent plus facilement en équipe et s'adaptent mieux, de façon générale, à toutes nouvelles conditions d'apprentissage.

> *Lorsqu'on utilise une variété de moyens d'enseignement appropriés et qu'on donne aux étudiants tout le temps qu'il leur faut, les aptitudes des étudiants ne sont pas un facteur déterminant dans les résultats obtenus. Alors que, lorsqu'on enseigne à tous*

de la même façon et qu'on leur laisse le même temps d'étude, le QI (quotient intellectuel) est un bon indicateur de réussite.
(Claxton, Murrell, 1987)

Tout comme les professeurs les plus ouverts savent adopter différents styles d'enseignement pour s'ajuster à leurs étudiants, de la même façon, les étudiants les plus flexibles peuvent adapter leur style d'apprentissage à l'enseignement qu'ils reçoivent. Cela n'est toutefois le fait, de part et d'autre, que d'une minorité. On a réussi à prouver, par exemple, que le cours magistral convient mieux aux étudiants conformistes (McKeachie, 1980) et que, d'une façon générale, les étudiants apprennent mieux dans des contextes qui sont en complémentarité avec leurs besoins socio-émotifs (Andrews, 1981).

Faut-il conclure de ces lectures qu'il est en tout temps, et en supposant que ce soit toujours possible, préférable d'offrir aux étudiants un enseignement ajusté à leur style d'apprentissage? Il semblerait que les étudiants les moins bien préparés, de même que les étudiants qui entreprennent un nouveau cycle d'études, profitent au maximum d'un enseignement qui tient effectivement compte de leur style d'apprentissage. Par la suite, le fait d'initier les étudiants à d'autres modèles peut leur aider à apprendre de nouvelles façons d'apprendre et à développer des aspects de leur personnalité, jusque là négligés.

Impossible de conclure sur ce sujet sans aborder LA question que tout professeur qui, même convaincu du bien-fondé de ce qui précède, ne peut manquer de se poser: «Comment mettre toutes ces belles théories en pratique avec les énormes groupes d'étudiants dont nous avons la responsabilité?» La question est fort pertinente. Et la réponse ne saurait être simple. Nous tenterons d'y répondre de manière plus détaillée, et surtout plus concrète, dans des textes subséquents. Voici tout de même ce qui, pour nous, constitue l'essentiel de cette réponse. Les différences individuelles sont tellement importantes que tout traitement par trop global est voué à l'échec. *Même* tenter de «traiter» les étudiants par catégories est impossible pour rencontrer les exigences de chacun. La solution, c'est que les professeurs doivent réussir à se débarrasser de leur complexe d'Atlas (qui portait la voûte du ciel sur ses épaules) et que chaque étudiant doit apprendre à devenir son propre professeur. Lui montrer comment y parvenir, c'est, à notre avis, la tâche la plus importante d'un enseignant. Et c'est uniquement dans ces conditions que l'enseignement d'aujourd'hui saurait être garant de la compétence de professionnels qui évolueront, demain, dans un monde où une proportion importante des connaissances qu'ils auront apprises au cours de leurs études seront devenues désuètes.

LES HABILETÉS À L'ÉTUDE

L'examen des styles d'apprentissage, nous a amené à conclure, qu'en raison de l'immense diversité des profils individuels et de façon à en tenir compte adéquatement, tout étudiant avait intérêt à apprendre à devenir son propre professeur. Il convient donc de déterminer avec plus de précisions quelles sont pour lui les habiletés utiles à maîtriser. D'autant plus que les étudiants arrivent au niveau supérieur avec des compétences d'étudiants acquises au secondaire ou au collégial. Ces compétences correspondent-elles aux exigences du supérieur? Sinon, comment et où ces apprentissages se feront-ils?

D'abord, une mise en garde. Nous allons identifier et commenter un certains nombre de ces habiletés. Il ne faudrait toutefois pas perdre de vue que chacune d'elles est fonction du contexte à l'intérieur duquel elle s'exerce. Par exemple, on admet que savoir prendre des notes constitue une habileté importante pour un étudiant. Cependant, prendre des notes à l'occasion d'un cours magistral, ou prendre des notes en situation de stage, lorsqu'on tente de mieux cerner un problème réel, ne constitue pas du tout le même exercice. Et d'ailleurs, selon le contexte imposé par l'approche pédagogique, le fait de prendre des notes n'a pas toujours la même importance et peut même dans certains cas, devenir tout à fait inutile.

Une enquête menée dans quatre universités française (Bignebat, Couget, Labarre, 1988) est très révélatrice à la fois du type d'étudiants que le système produit et du type d'attentes qu'il génère chez eux. On a d'abord demandé aux étudiants d'identifier et de classer, par ordre d'importance, les qualités qu'ils estimaient nécessaires pour réussir à l'Université. Puis on leur a demandé de se situer eux mêmes, par rapport à ces qualités (nous reproduisons le tableau des résultats en page suivante). Il est symptomatique de noter que, sauf pour la **capacité de travail**, les étudiants n'estiment pas posséder à un haut degré, les qualités qu'ils jugent les plus importantes pour réussir leurs études.

Lorsqu'on met cette enquête en relation avec d'autres recherches visant à établir le portrait du «bon professeur» (selon les étudiants), l'exercice devient tout à fait révélateur. Dans toutes les recherches de ce type qu'il nous a été donné de consulter, les résultats varient peu. Les étudiants veulent d'abord des professeurs compétents dans leur matière, puis, immédiatement après, il veulent des professeurs clairs, méthodiques et structurés. Il désirent, en outre, des professeurs qui savent les stimuler intellectuellement. Les étudiants veulent donc des professeurs qui, par la structuration de leurs cours, vont compenser pour leurs mauvaises méthodes de travail; qui par le fait de se montrer stimulants, vont palier à leur manque d'autonomie. Les étudiants veulent d'un enseignement qui va compenser pour leur

ENQUÊTE

	l'étudiant idéal	l'étudiant moyen
Capacité de travail	1	3
Posséder une bonne méthode de travail	2	10
Savoir s'organiser	3	12
Avoir l'esprit scientifique	4	13
Avoir une bonne mémoire	5	7
Avoir des possibilités de forte concentration	6	9
Savoir prendre des notes	7	4
Savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire	8	5
Avoir une bonne connaissance des programmes du secondaire	9	11
Avoir de l'intérêt pour la matière	10	1
Etre à l'aise dans l'abstrait	11	14
Savoir analyser une situation concrète	12	6
Posséder une certaine autonomie	13	8
Avoir un objectif bien identifié	14	2

Tableau 2

lacunes en ce qui concerne leur moyens d'apprentissage. Faut-il leur donner ce qu'ils demandent? Ou bien, faut-il leur fournir les moyens de développer ce qu'ils n'ont pas?

Quelque soit la méthode pédagogique utilisée par le professeur, pour qu'elle leur soit bénéfique, les étudiants doivent avoir acquis une certaine compétence dans cette méthode. On a, par exemple, comparé (Firestien, 1988) un groupe de

personnes entraînées à un groupe de personnes non-entraînées dans la solution créative de problèmes en petits groupes. On a trouvé que les sujets entraînés offrent une qualité de participation nettement supérieure.

Les étudiants ne se font pas d'illusions sur les raisons de leurs succès dans leurs études. Comme a pu le démontrer une recherche effectuée au Québec, de même que dans six pays africains (Des Lierres et alii, 1989), les étudiants croient que la réussite au niveau supérieur est d'abord le fruit d'efforts assidus. Ils savent que leur réussite dépend d'eux et sont conscients de leurs responsabilités envers leurs études.

Sous réserve que ces compétences sont fonction du contexte dans lequel elles s'exercent, nous en présentons ici un certain nombre. A moins qu'il n'en soit autrement fait mention, on postulera que le contexte des compétences décrites est celui de l'enseignement, tel qu'il se donne habituellement au niveau supérieur. Ajoutons que, très souvent, les professeur ont tendance à prendre pour acquis que leurs étudiants les maîtrisent convenablement.

La lecture

La maîtrise de cette compétence constitue, à coup sûr, le principal atout pour un étudiant du supérieur. Elle implique un haut niveau de compréhension, une vitesse de lecture suffisante, ainsi qu'une bonne maîtrise de la langue. Le simple fait que les universités québécoises francophones aient cru nécessaire d'instaurer un examen de français obligatoire à l'admission témoigne de la piètre performance d'un nombre important d'étudiants à ce chapitre.

La structure est l'élément-clé d'un texte. Pour comprendre un texte difficile, on doit être capable d'en isoler les composantes et de le restructurer mentalement.

L'aptitude à rédiger

C'est le pendant de la lecture et même si l'on doit admettre que «le niveau monte», il faut en même temps constater que le niveau moyen demeure, néanmoins, bien en deçà d'un seuil acceptable. Les professeurs se plaignent fréquemment des carences de leurs étudiants à ce sujet. Il n'est pourtant pas rare pour des étudiants de traverser une session sans un seul travail de type «essai» ou «dissertation». Ce n'est certainement pas en cochant des bonnes réponses ou en en biffant de mauvaises que les étudiants apprendront à écrire! Pour apprendre à écrire, il faut d'ailleurs plus qu'écrire; il est essentiel d'obtenir également des commentaires et des réactions (renforcement) sur les productions écrites.

La recherche de l'information

Cette habileté devient de plus en plus importante à mesure qu'augmente le nombre de sources, ainsi que la masse des informations disponibles sur un sujet donné. Le développement de cette habileté se trouve peu encouragé par les cours magistraux qui véhiculent toute l'information essentielle.

La communication verbale

Ici encore, une habileté que ne favorise pas l'enseignement magistral; du moins pas chez les étudiants! Cette lacune peut être compensée par l'introduction des discussions en groupes, ou par des exercices appropriés (voir, en encart, le jeu DOMINO).

La gestion du temps

Les étudiants ayant des activités de plus en plus éparses et diversifiée et les programmes étant souvent, eux-mêmes, très morcelés, il devient utile pour eux de savoir organiser leur temps. Ceux qui ont de la difficulté à s'organiser et ils sont légion, ont tendance à succomber sous le poids des nombreuses tâches qu'ils ont à accomplir et qui leur semblent souvent, beaucoup plus lourdes qu'elles ne le sont en réalité. Plus de place pour les loisirs, ces étudiants voient leur vie totalement envahie par des devoirs et des responsabilités dont ils ne savent trop comment s'acquitter.

Le simple fait de morceler des objectifs lointains ou de fractionner des tâches importantes peut leur aider à entrevoir la lumière au bout du tunnel.

La concentration

Une manière d'être, plus ou moins volontaire, puisqu'elle est, dans une large mesure, fonction du degré d'implication des étudiants. Poursuivre des objectifs précis, être actif (répondre à des questions, résoudre des problèmes), obtenir du renforcement sont autant de facteurs susceptibles de favoriser la concentration. Celle-ci dépend surtout du fait que les étudiants aient, eux-mêmes, le contrôle sur la situation d'apprentissage.

Le jeu de DOMINO.

Un exercice de communication verbale

Deux joueurs s'exécutent devant un auditoire. L'un joue le rôle de l'émetteur (E) et l'autre, celui de récepteur (R). Les joueurs sont placés côte à côte, devant un tableau. Ils sont, par ailleurs, séparés par un écran, de telle sorte qu'il est impossible à chacun de voir la portion de tableau de l'autre.

L'animateur trace, au hasard, sur le tableau de E, des lignes formant un ensemble non-figuratif. Il s'agit ensuite pour E de communiquer verbalement à R, les informations nécessaires, pour que R soit en mesure de reproduire la figure le plus fidèlement possible. (On se rendra vite compte que la chose s'avère extrêmement ardue pour des personnes non entraînées).

Dans un premier temps, E ne peut voir ce que fait R et seul E a droit de parole.

Dans un deuxième temps, l'animateur accorde à R le droit de poser trois questions à E.

Dans un troisième temps, l'animateur permet à E de de reculer de façon à voir ce que fait R en réponse à ses messages.

Au terme de ce jeu, au moins deux conclusions s'imposent:

- On peut, par la pratique, améliorer significativement ses aptitudes à communiquer (autant à l'écoute qu'à l'émission du message).
- La performance des joueurs est largement tributaire de la présence ou non d'un feedback approprié. (Les applications au domaine de

Tableau 3

L'aptitude à identifier et à résoudre des problèmes

La maîtrise de techniques, telle la solution créative de problèmes (CPS: creative problem solving) permet aux étudiant d'aborder toutes espèces de problèmes avec une attitude adéquate et une démarche cohérente. Par rapport aux approches plus spécifiques et qui dépendent surtout de la matière étudiée, les étudiants arrivent, assez bien, à s'instrumenter à travers les cours et les programmes.

Au niveau de l'identification des problèmes, par contre, les carences sont évidentes. Les étudiants apprennent à résoudre des problèmes posés par d'autres (professeurs, manuels, etc...). Le développement de telles habitudes peut avoir des conséquences parfois inquiétantes chez les professionnels ou les chercheurs qu'ils s'apprêtent à devenir. Les meilleurs esprits de la société s'apprêtent, à leur insu, à devenir des instruments au service des intérêts personnels de ceux qui auront le talent et le culot nécessaire pour les faire travailler à leur solde. Qui décide de démolir tel édifice pour en construire un autre à sa place? Qui décide de construire tel barrage? Qui décide d'envoyer des hommes sur la lune? Les meilleurs esprits de nos sociétés travaillent à résoudre des problèmes posés par d'autres. Et qui sont ces autres? Généralement des personnes à la recherche du pouvoir, politique ou monétaire. En quoi seraient-ils plus aptes que les professionnels et les chercheurs pour identifier les problèmes importants, ceux qui doivent mobiliser les énergies et les capitaux limités d'une société?

Des professionnels et des chercheurs qui auraient appris à identifier et à poser les problèmes, accepteraient-ils aussi facilement les fonctions instrumentales auxquelles, trop souvent, on les réduit? La pensée critique, de même que la pensée créatrice, ne sont guère encouragées au niveau sous-gradué. Or comme ce sont des processus qui demandent une longue maturation, on ne peut que déplorer leur absence chez un nombre élevé de diplômés.

La métacognition

C'est prendre acte de sa façon d'apprendre; devenir conscient de ses propres habiletés et stratégies d'apprentissage; connaître ses atouts et ses faiblesses.

Apprendre est généralement un processus plus ou moins inconscient. Apprendre à se mieux connaître sous cet aspect peut dans de nombreux cas améliorer nos facultés d'apprentissage. Il est possible à un professeur d'induire la métacognition chez ses étudiants. En discutant des aspect particuliers de l'apprentissage d'un sujet, un professeur peut dire aux étudiants comment, lui, a appris ce qu'il sait sur

ce sujet. Pour les professeurs qui ont plus de difficulté à entrer en communication avec leurs étudiants sur le plan personnel, c'est un excellent moyen d'amorcer le dialogue à un autre niveau, sans que l'opération soit par ailleurs trop engageante.

L'exercice, qui demande habituellement, au début, l'intervention d'une personne d'expérience, doit toutefois être manipulé avec circonspection. On apprend depuis toujours sans avoir pleinement pris conscience des mécanismes en jeu. Or, le fait d'en prendre conscience peut, au début, avoir pour effet de perturber le processus, un peu comme le skieur ou le joueur de golf expérimenté qui, sentant qu'il plafonne, décide de prendre des leçons et voit sa performance chuter brutalement: le temps de désapprendre les mauvaises habitudes et de les remplacer par d'autres.

L'art consiste à choisir la bonne stratégie au moment approprié. Au début d'un apprentissage, induire la métacognition peut provoquer une certaine confusion. Par la suite, cela peut aider, notamment en facilitant l'intégration et le transfert. Plus tard, lorsque les habiletés ont été intégrées et sont devenues des automatismes, la métacognition peut, de nouveau interférer (McKeachie, 1987).

La prise de notes

> *«La prise de notes en classe est une activité d'apprentissage. Cette pratique est optimale quand elle coïncide avec la façon d'apprendre d'un étudiant.»*
> (Lamontagne, 1985)

L'homme moderne a perdu la faculté d'écouter et de se souvenir. Homère et Virgile ont écrit des poèmes épiques qui étaient faits pour être chantés et mémorisés. Encore aujourd'hui, l'Afrique est parsemée de griots qui ont pour fonction de retenir et de transmettre oralement l'histoire de leur peuple et de leur pays. L'homme moderne, surtout instruit, est de moins en moins un auditif. N'a-t-on pas parfois l'impression qu'en parlant, certaine personnes semblent lire, à haute voix, un quelconque discours intérieur! Le monde auditif est essentiellement participatif, interactionnel et émotivement chargé. Même «l'intellectuel» Platon, disait de l'expression écrite qu'elle n'était pas propice à la dispute, mais uniquement à la reproduction.

Nos étudiants reproduisent donc, comme ils le peuvent et se fient de moins en moins à leur mémoire. La somme faramineuse de connaissances qu'ils doivent «assimiler» est consignée dans des notes qu'ils prennent tant bien que mal.

> *«...pendant que l'étudiant essaie de comprendre ce qui vient d'être dit, l'exposé ex-cathedra se poursuit inexorablement et, très rapidement, l'étudiant perd le fil. Dès lors, il doit se*

résigner à prendre des notes, sans comprendre et par conséquent sans possibilité de résumer ce qu'il entend».
(Kourganoff, 1972)

Dans les pires cas, ce sont des connaissances qui passent des notes du professeur, aux notes des étudiants, sans effleurer un cerveau! Le résultat, c'est que pour préparer ses examens, l'étudiant a entre les mains, un mauvais manuel écrit par une

Pour aider les étudiants à prendre de meilleures notes.

(L'idée est tirée de: Habeshaw, Habeshaw & Gibbs: 53 Interesting Ways of Helping your Students to Study)

Le professeur donne un cours de 10 minutes sur un sujet d'intérêt général. Sans le leur dire, il divise les étudiants en quatre groupes et leur donne les consignes qui suivent par écrit:

- Groupe 1: «Vous devez écouter et prendre des notes. Le cours sera suivi d'un examen à choix de réponses».
- Groupe 2: «Vous devez écouter et prendre des notes. A la fin du cours, on vous demandera d'en faire un résumé de 300 mots.
- Groupe 3: «Vous devez écouter et prendre des notes. Le cours sera suivi d'une discussion à laquelle le professeur participera.
- Groupe 4: aucune consigne.

Après le cours, on ignore les consignes. Le professeur forme des équipes de quatre étudiants, représentant chacun des quatre groupes. Les étudiants sont invités à comparer leurs notes et à s'expliquer mutuellement ce qu'ils tentaient de noter.

Les faits saillants sont amenés en plénière.
Ex.:

- Quand on sait ce que l'on cherche, il est plus facile de sélectionner.
- Le type de notes dépend de l'usage qu'on veut en faire.

Tableau 4

Technique alternative

(L'idée est tirée de Habeshaw & Steeds: 53 Interesting Communication Exercices for Science Students.)

- Demandez aux étudiants de prendre leurs notes du dernier cours.
- Donnez leur 5 minutes pour les parcourir.
- Demandez s'ils y ont vu des omissions, des contradictions, des incohérences ou des choses incompréhensibles. Si oui, donnez leurs 2 ou 3 minutes pour consulter leur voisin.
- Répondez vous-mêmes aux questions qui demeurent sans réponses.
- S'il reste des points obscurs, aidez les étudiants à les formuler en termes de questions. Faites, avec eux, l'inventaire des moyens de répondre à ces questions.

Après un essai ou deux, peut-être serez-vous tenté d'y consacrer 10 ou 15 minutes au début de chaque cours. Et si jamais l'intensité de la discussion vous faisait oublier le temps, dites-vous bien que discuter d'habiletés à l'étude avec des étudiants motivés, n'est jamais une perte de temps.

La qualité des notes de cours des étudiants dépend aussi des caractéristiques de l'enseignement du professeur. Voici, résumées, dix suggestions pour faciliter la prise de notes (Cyr, 1985).

- Souligner les idées importantes.
- Utiliser le tableau. (Les représentations audio-visuelles sont plus ou moins aidantes à cet égard; surtout s'il fait noir ou si l'on présente des tableaux ou schémas trop complexes).
- Donner la structure de l'exposé à l'avance.
- Faire des résumés (montrer les liens).
- Distribuer des notes incomplètes en laissant l'espace pour que les étudiants aient la possibilité de les compléter eux-mêmes.
- Informer les étudiants sur la façon dont ils seront notés.
- Neutraliser la fatigue (en utilisant l'humour ou en variant les activités).
- Intercaler des pauses dans les exposés.
- Parler avec clarté en surveillant son rythme.
- Fournir des indices sur les points importants.

Tableau 5

personne (lui) qui ne maîtrise pas du tout le sujet. Par contre, dans les meilleures conditions, le fait de prendre des notes, codage personnalisé de l'information, peut constituer la première phase dans l'identification et la reconstruction de l'information; c'est-à-dire, le début de l'intégration. Nous tenterons donc de dégager les conditions susceptibles de générer des notes du deuxième type.

La première de ces conditions, c'est que le professeur doit communiquer un objectif clair. Il est impossible et d'autre part, non souhaitable que les étudiants prennent tout en notes. Ils doivent donc sélectionner ce qui est important. Or comment pourraient-ils être sélectifs, s'ils n'ont pas d'objectifs? Les cours étant différents les-uns des autres, les étudiants ne peuvent prendre toujours le même genre de notes. A défaut d'objectifs précis et dans la mesure où les professeurs ne communiquent pas clairement leurs attentes, les étudiants doivent apprendre à deviner la nature exacte de la tâche d'apprentissage qui les attend. C'est à partir de cette image, peut-être fausse, qu'ils commenceront à structurer leurs notes. Le même problème se pose d'ailleurs, lorsqu'il s'agit de prendre des notes à partir d'un livre ou d'un groupe de discussion.

Pour ce qui est de l'organisation matérielle des notes, nous référons le lecteur à l'excellent *Cahier de méthodologie*, publié à l'Université du Québec à Montréal.

Notons enfin que de plus en plus d'institutions d'enseignement supérieur se soucient de ces questions et offrent aux étudiants des compléments de formation aux habiletés à l'étude. C'est dans cette veine que le SOCP (Service d'orientation et de consultation en pédagogie) de l'Université de Montréal offre aux étudiants une série d'ateliers sur le «métier d'étudiant». On y aborde des sujets, tels: la prise de notes, la gestion du temps, la concentration et l'écoute en classe, la préparation et la passation des examens, les techniques de mémorisation.

CONCLUSION: LA COMPÉTENCE ULTIME

Les institutions d'enseignement supérieur n'auront, sans doute, jamais les ressources nécessaires pour tenir compte des particularités propres à chaque étudiant et pour prendre en charge des enseignements qui s'y ajusteraient parfaitement. Ce sont pourtant là les conditions essentielles à un enseignement et à un apprentissage de qualité. Comment résoudre le dilemme? Aider les étudiants à développer la compétence ultime.

La compétence ultime, c'est celle qui en intègre plusieurs autres, c'est l'aptitude à l'autoformation, à l'acquisition autonome des connaissances et des habiletés. «A la limite, la maîtrise des habiletés à l'étude, du moins de certaines, débouchent sur l'aptitude à l'autoformation» (Matricali, 1988). Des étudiants qui deviennent des penseurs indépendants. Pour y arriver, ils doivent apprendre les habiletés propres à un gestionnaire: formulation d'objectifs, planification stratégique, vérification de la justesse du plan d'action, évaluation constante du progrès vers les objectifs, évaluation du plan, révision du plan. Or, actuellement, ces processus sont contrôlés par le professeur, pas par les étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

ANDREWS J.D.W., *Teaching format and Student's Style: Their Interactive Effects on Learning*. Research in Higher Education. march 1981. p.170.

BEAUDELOT C., ESTABLET R., *Le niveau monte*. Édition du Seuil. Paris, 1989.

BERQUIST W.H., PHILLIPS S.R., *A Handbook for Faculty Development*. vol.1. The Council for the Advancement of Small Colleges. Washington, D.C. 1975. p.32.

BIONEBAT J., COUCET J., LABARRE M.C., *Pourquoi tant d'échecs et d'abandons en première année d'université scientifique?* Pédagogiques. vol.8, No.1, 1988.

BLOOM B.S., HASTINGS J.T., MADAUS G.F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill, 1971. p.5.

Cahier de méthodologie. Université du Québec à Montréal. 4ème édition, 1988.

CHERVIL A., MANOSSE D., (livre à paraître en 1989. - cité par Garin C. et alii, op.cit.)

CLAXTON C.S., MURRELL P.H., *Learning Style: Implications for Improving Educational Practices*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, 1987 No.4.

CYR J.M., Les notes de cours. *Coup d'oeil sur l'enseignement universitaire*. No.1., janvier 1985.

DAVIES I.K., *L'art d'instruire*. Traduit de l'Anglais par G.Cavillet Éditions Hommes et Techniques. Paris, 1976. p.196.

DES LIERRES T. et alii, *A quels facteurs les étudiants attribuent-ils leur réussite scolaire?* Pédagogiques Vol.9, no.1, 1989.

FINCHER C., *Learning Theory and Research*. in Higher Education: Handbook of Theory and Research. Vol.1. Agathon Press. N.Y., 1985.

FIRESTIEN R.L., *Effects of Creative Problem Solving Training on Communication Behaviors and Quality of Ideas Generated in Small Groups*. The Journal of Creative Behavior. Vol.22, No.4, 1988.

GALLIGANI F., *Le déroulement d'une action de formation*. Les éditions d'Organisation. Paris, 1981.

GARIN C., INCIYAN E., LAMOURE J., *Enquête : le niveau monte*. Le Monde de l'Éducation. No.156, janvier 1989. pp.34-57.

GUSKEY T., MONSAAS J.A., *Mastery Learning : A Model for Academic Success in Urban Junior colleges*. Research in Higher Education. 11, fall, 1979. pp.263-274.

HABESHAW S., STEEDS D., *53 Interesting Communication Exercices for Science Students*. Technical and Educational Services Ltd. Bristol, 1987.

HABESHAW T., HABESHAW S., Gibbs G., *53 Interesting Ways of Helping your Students to Study*. Technical and Educational Services Ltd. Bristol, 1987.

KELLER F.S., SHERMAN J.G., *The Keller Plan Handbook*. W.A.Benjamin inc. Menlo Park, California, 1974.

KNOX A.B., *Helping Adults Learn*. Jossey-Bass. San Francisco, 1986.

KOUROANOFF V., *La face cachée de l'Université*. P.U.F. Paris, 1972. p.284.

LAMONTAGNE C., *La prise de notes en classe par l'étudiant*. Coup d'oeil sur l'enseignement universitaire. No.1, janvier 1985.

LAMONTAGNE C., *Vers une pratique du profil d'apprentissage*. Pédagogiques. Vol.4, No.1, Aut. 1983. p.67-96.

MATRICALI G., *Le développement des aptitudes à l'autoformation : une évolution nécessaire des enseignements professionnels supérieurs*. Pédagogiques. Vol.8, No.2, 1988. p.327.

MCKEACHIE W., *Cognitive Skills and Their Transfer : Discussion*. International Journal of Educational Research. Vol.11, No.6, 1987.

MCKEACHIE W., *Using Student Ratings and Consultations to Improve Instruction*. British Journal of Educational Psychology. June 1980. p.168-174.

POSTMAN N., *Teaching as a Conserving Activity*. Dell publ. co. New York, 1979.

RITTER U.P., *Student Motivation and Learning Situations : Why Students Learn. Some Propositions*. Improving University Teaching. Sixth International Conference proceedings, 1980. p.253. École polytechnique fédérale de Lausanne.

ROBIN D., BARRIER E., *Enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques. Le cas Français*. INRP, 1985.

ROGERS C., *Liberté pour apprendre?* Paris Dunaud, 1969 p.171.

ROGERS C., *Liberté pour apprendre?* p.179, op.cit.

SCHWARTZ B., *L'éducation demain*. Aubier Montaigne. Paris, 1973. p.115.